

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## **1.1. Определение связной речи как психолого-педагогической категории**

Речь – это особенная и более совершенная модель общения, свойственная только лишь человеку. В данном общении участвуют две стороны – говорящий и слушающий. Говорящий отбирает слова, необходимые для формулировки его мысли, и объединяет их согласно правилам грамматики, говорит через органы речи. Слушающий воспринимает речь, осознает высказанную мысль. У обоих, говорящего и слушающего, должны быть похожие правила и средства передачи мысли [49].

С.Л. Рубинштейн говорил, что речь – это деятельность общения – выражения, влияния, сообщения – с помощью языка, речь – это язык в действии. Речь представляется единством установленной деятельности – общения – и установленного содержания, что обозначает и, обозначая, отображает существование. Подобным образом, речь – это модель наличия сознания (мыслей, эмоций, переживаний) для другого, что служит средством общения с ним, а также модель обобщенного отображения реальности, либо форма существования мышления. Речь – это язык, действующий в контексте индивидуального сознания [39].

Р.С. Немов полагает, что согласно собственному жизненному значению речь содержит полифункциональный вид. Она представляется не только лишь средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации, средством управления поведением прочих людей и регуляции собственного действия человека. По большому счету речь представляется полиморфной деятельностью, согласно большому количеству ее функций, т.е. в собственных разнообразных многофункциональных

направлениях она показана в различных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т.д. [32].

Ж. Пиаже полагает, что речь возникла на определенном рубеже развития мышления. Речь лишь одна из условных функций, вследствие этого она не является чем-то особо значимым для развития мышления [37]. С точки зрения Л.С. Выготского, речь представляет существенную значимость в формировании личности и переводит мышление в иной уровень сознания. Как раз благодаря речи человек понимает себя и переступает в дальнейший уровень [9]. В.Н. Дружинина говорила, что речь – это вынесенная вовне психика субъекта и, поэтому, одна из наиболее значимых психологических функций, что предоставляет человеку вероятность быть понятным для окружающих.

Психологическая сущность связной речи, проблемы ее развития и формирования затрагиваются и раскрываются в многочисленных психологических изучениях таких авторов, как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др. Под связной речью подразумевается развернутое, логически последовательное, а также образное описание какого-либо содержания. Психологи фиксируют, что для говорящего каждая речь, которая сообщает мысль, предстает связной речью.

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее соединенные между собой и тематически связанные, завершенные отрезки. Развитие связной речи представляется основной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено ее общественной важностью и значимостью в развитии личности. Как раз в связной речи реализуется главная коммуникативная роль языка и речи [11]. Как считает С.Л. Рубинштейн, связность речи предполагает собой адекватность речевого оформления мысли говорящего, либо пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя, либо читателя [39]. Осознанно овладеть культурой связной речи – значит научиться отделять в речи разные виды

связей и объединять их совместно в согласовании с нормами речевого общения.

Речь является связной, если для неё свойственны:

- содержательность (четкое понимание объекта, о котором сообщится);
- точность (картинка окружающей реальности, отбор слов и словосочетаний, более пригодных к данному содержанию);
- логичность (порядок мыслей);
- правильность, четкость, чистота, богатство [43].

Таким образом, связная речь является высшей формой речи мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и умственного развития детей. Освоение связной речи представляется главным условием эффективной подготовки детей к обучению в школе.

## **1.2. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нормальным интеллектуальным развитием**

Отделение речи от конкретного практического опыта происходит в старшем дошкольном возрасте. Основной характерной чертой такого возраста является формирование планирующей функции речи. Речь обретает форму монологической и контекстной. В собственных исследованиях А. М. Леушина демонстрирует, что основная линия формирования связной речи заключается в том, что от исключительного первенства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной [27]. Появление контекстной речи обуславливается задачами и характером его общения с окружающими. Согласно мнению Д.Б. Эльконина, переход от ситуативной речи к контекстной совершается к 5 годам. Переход к контекстной речи непосредственно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с формированием умения свободно пользоваться средствами языка. Высказывания становятся наиболее развернутыми и связными, благодаря усложнению грамматической структуры речи [59].

В 5-6 лет дети активно принимают участие в коллективной беседе, пересказывают сказки и краткие рассказы, добавляют отдельные эпизоды, самостоятельно рассказывают по игрушкам и иллюстрациям. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не могут грамотно формулировать вопросы, дополнять и исправлять ответы остальных ребят. Рассказы их копируют образец взрослого, содержат нарушение логики, а сами предложения связаны лишь формально.

В дошкольном образовательном учреждении работа по формированию связной речи детей включает следующие стороны речи:

1. Формирование словаря: детям доступна 4-ая степень обобщения – слово достигает высочайшей стадии интеграции. Сигнальная значимость такого слова чрезвычайно широко, а взаимосвязанность его с определенными предметами отслеживается с огромным трудом.

После 5-6 лет дети, владеющие речью, относят новое слово уже к большинству предметов. Усваивая от взрослых готовые слова и используя их, ребенок никак не понимает сущность смыслового содержания, которое они выражают. Дети могут усвоить предметную отнесенность слова, но не систему абстракций и обобщений, стоящую за ним. Отмечаются данные ошибочного словоупотребления, переноса наименований с одного предмета на иной, сужения, либо расширения пределов значений слов и их применения. Более грамотно дети осознают и употребляют слова, означающие определенные предметы, которыми они пользуются. В восприятии дошкольника всякий предмет обязан обладать характерным ему наименованием. Вследствие этого малыш ищет в значении слова буквальное отражение объекта либо явления, далее непосредственную взаимосвязанность между звучанием и значением слова, а кроме того имеет склонность придавать точный смысл словам, которые он произносит. Переносные значения слов он усваивает не сразу. Прежде всего, происходит усвоение основного значения [10].

1. Грамматический строй речи. Усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде овладения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Период и последовательность усвоения отдельных категорий находятся в зависимости от характера их значений. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, определенное значение которых никак не понятно по значению. От трёх вплоть до семи лет совершается усвоение морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период в огромной мере усваиваются всегда единичные, стоящие особняком формы. Поначалу усваивается система окончаний, после – система чередований в основах. При усвоении грамматического строя языка ребенок проходит путь от ориентировки на звуковую сторону морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Дети в простом общении сложные предложения употребляют редко, структура их легка, общее число не слишком велико и мало увеличивается с возрастом. Содержание и форма сложноподчиненных предложений на 5-ом году жизни усложняются. Применяются придаточные предложения времени, причины. В речи детей нечасто встречаются предложения с придаточными определительными, с придаточными условными, с придаточными цели.

Детское словотворчество является наиболее ярким проявлением процесса образования правил и обобщений. В период 5-6 лет формируются словопроизводство, общие понятия о нормах и правилах словообразования [48].

1. Звуковая культура речи. На этом этапе абсолютно исчезает смягчение согласных. У основной массы детей в речи появляются шипящие звуки, которые вначале произносятся нечисто. Свойственна неустойчивость произношения одного и того же слова. Дошкольникам тяжело произносить звуки в тех словах, которые включают определенные группы согласных, к примеру, свистящие и одновременно шипящие. Большая часть детей произносят звук «р», однако прочно им никак не владеют, находят сходства

звучания отдельных слов. В этот период в меньшей степени встречаются перестановки и использования звуков и слогов, практически пропадают сокращения слов. Дети способны увеличивать и сокращать громкость голоса, ускорять и замедлять темп речи.

Связная речь – показатель речевого развития ребенка. В старшем дошкольном возрасте дети высказывают собственные мысли не только лишь в простых предложениях, но и в сложных и вводят в свою речь вводные конструкции. Дошкольники осваивают умение строить различные типы высказывания – описание и повествование. Речь детей становится наиболее связной и последовательной, улучшается понимание смысловых сторон речи, т.е. все те умения, которые нужны ребенку для формирования связной речи.

Тем не менее, речь детей отличается подвижностью и неустойчивостью. Они могут ориентироваться на смысловую сторону слова, однако пояснение значения слова вызывает у них затруднение. Большая часть детей не владеют умением строить описание и повествование, не соблюдают структуру и последовательность изложения, никак не связывают между собой предложения и высказывания [45]. Дети учатся подбирать и отличать слова близкие и противоположные по смыслу. От объяснения слов переходят к составлению словосочетаний, далее предложений, и в конечном итоге, они имеют все шансы выполнять задания на составление рассказов с многозначными словами, то есть переносить усвоенные умения в связное высказывание.

Одним из наиболее значимых умений для ребенка в дошкольном детстве является формирование речи и овладение родным, которые рассматриваются в современном дошкольном воспитании, как общая основа воспитания и общения детей [2].

Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она представляет собой развернутое высказывание, которое состоит из нескольких предложений, разделенных по смысловому типу на описание, повествование и рассуждение [1]. В процессе формирования

связной речи происходит речевое и умственное развитие детей, а также развитие их мышления, восприятия и наблюдательности. Для того чтобы последовательно изложить о чем-нибудь, необходимо четко представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные качества и свойства, устанавливать причинно-следственные, временные и иные связи между предметами и явлениями. В целях достижения связности речи нужно также верно использовать интонацию, логическое ударение, выбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, употреблять языковые средства для связи предложений.

Основной ролью связной речи является коммуникативная. Диалог и монолог являются её основными формами. Любая из этих форм содержит свои особенности, которые определяют характер методики их развития. Развитие этих форм играет существенную роль в ходе речевого развития ребенка и занимает главнейшее место в общей системе работы по формированию речи. Связная речь включает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его словарным запасом, грамматическим строем и звукопроизводительной стороной речи.

Связная речь выполняет две основные социальные функции: помогает ребенку устанавливать коммуникативные связи с окружающими его людьми, помогает определить и отрегулировать приемлемые нормы поведения в социуме. Всё это определяет условия формирования его личности.

### **1.3. Развитие связной речи дошкольников с задержкой психического развития**

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. От неё зависит и полнота познания окружающего мира, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с задержкой

психического развития, так как становление связной речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дошкольники с задержкой психического развития довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной форме речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень сложный для таких детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов.

Связная речь подразумевает овладение богатейшим словарным запасом языка, овладение грамматическим строем и практическое их применение, а также умение пользоваться усвоенным языковым материалом, т.е. последовательно, связно, цельно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно создать связный текст.

Развитие связной речи у ребенка изначально является сложнейшим процессом, который многократно усложняется именно при наличии задержки психического развития. Речевая деятельность таких детей исследована недостаточно. В настоящее время существуют следующие данные о некоторых её свойствах: дети употребляют слова без понимания их значения, присутствует недостаточность как спонтанной, так и отраженной речи, наблюдается несформированность грамматического строя речи, а также недостаточность словообразовательных процессов.

Детям с задержкой психического развития доступна диалогическая речь, чем монологическая, которая имеет более сложную и трудную форму речи. Для таких детей, получивших задание пересказать какой-либо рассказ, важным считается воспроизведение содержания текста более подробно, с максимальной точностью. Лишь на непродолжительное время память детей с ЗПР выхватывает слова и выражения из текста, необходимые для пересказа. Однако, задержанные памятью именно для такой цели, они потом весьма быстро забываются, так и не вступив в активный словарный запас детей. Необходимо отметить, что неполноценная игровая деятельность ребенка с

задержкой психического развития также тормозит развитие новых форм речи.

Дети данной категории не могут даже с помощью взрослого пересказать прослушанный текст на определенную тему, составить простейший рассказ по сюжетной картинке, либо описать предмет. При пересказе дети с ЗПР делают ошибки в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные слова, «теряют» действующих лиц. Высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, как правило, они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно и точно сформулировать свою мысль. При изложении своих мыслей дошкольники допускают большое количество ошибок в построении предложений, особенно сложных. При составлении предложений по опорным словам у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Повествуя, дети часто повторяют одни и те же фразы, что говорит о несформированности внутреннего речевого плана высказывания и грамматического оформления речи. Сложноподчиненные предложения, которые составляют некоторые дети с проблемами в развитии, весьма обширные, иногда состоят из двадцати слов, поэтому дошкольник, начав высказывание, не способен его закончить. Исследование высказываний детей со стороны словоупотреблений показал, что для детей с задержкой психического развития характерно в беседе увеличение доли существительных, прилагательных и местоимений.

Успешность обучения в школе, полнота познания окружающего мира, развитие личности в целом – всё это и многое другое зависит от достаточного уровня развития связной речи. В процессе актуализации связной речи дошкольники с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в регулярной помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Наиболее лёгкой для

усвоения считается ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, либо на определенную ситуацию.

Таким образом, в основу связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития входит: проверка словарного запаса, грамматического строя речи, звукопроизводительной стороны речи, а также способность к пересказу текста. Игра является сильнейшим стимулом для проявления детской самостоятельности в области языка, поэтому изучение связной речи проводится непосредственно в игровой деятельности.

#### **1.4. Теоретические аспекты сюжетно-ролевой игры**

Игра является непродуктивной деятельностью, мотив которой состоит не в ее итогах, а в самом процессе. В истории человеческого общества, в истории формирования и развития социума, игра непосредственно переплеталась с колдовством, культовым поведением. Игра непосредственно связана со спортом, боевыми и другими тренировками, искусством. Она содержит существенное значение в воспитании, обучении и развитии детей.

Игра как явление была объектом исследования многочисленных философов. Как полагал И. Кант, двойственность реальности, свойственная игре как виду деятельности, роднит игру с искусством, что также призывает одновременно верить и не верить в реальность разыгрываемого конфликта. Согласно суждению Ф. Шиллера, игра является своеобразно человеческой формой жизнедеятельности и полагал, что человек бывает вполне человеком только тогда, когда играет [55]. Исследованием игр увлекаются также и историки культуры, этнографы и психологи.

Существует некоторое количество теорий в подходе к явлению игры:

- 1) Согласно теории немецкого философа и психолога К. Гроса, игра является предварительной подготовкой к условиям будущей жизни [13].
- 2) Австрийский психолог К. Бюлер обуславливает игру как деятельность, которая происходит ради получения удовольствия от самого процесса деятельности [8].

3) По мнению Ф. Бонтендайка игра связана с динамикой поведения, с особенностями отношений и жизненными влечениями. В игре ребенок имеет дело с образом или сообразностью вещей [12].

4) З. Фрейд говорил, что игра замещает вытесненные желания [53], а согласно Г. Спенсеру, содержанием игры является «самоподражание», воспроизведение каких-либо движений [46].

Другую трактовку игр предоставляет концепция «активного отдыха», представителями которой являются психологи М. Лацарус, Л. Шаллер и Х. Штейнталем. В соответствии с данной концепции помимо пассивного отдыха, который мы имеем во сне, мы имеем необходимость в интенсивном отдыхе, в иной деятельности, свободной от всего унылого, что связано с работой. Усталость от деятельности вызывает не только психофизической разрядки, но и психического, эмоционального отдыха, который может быть выполнен только лишь в активности, которая должна совершенствоваться на психическом уровне. Вот отчего человек имеет необходимость в игре, в том числе и тогда, когда у него нет неизрасходованного запаса энергии, он должен играть, даже утомляясь, так как физическое утомление никак не препятствует полному психическому отдыху, ключу энергии. Подобная трактовка игры, ее целей и функций, впрочем, как и трактовка Спенсера, безусловно, в огромной степени характерна миру взрослых, хоть и абсолютно ясно, что понятие игры должно охватывать и игру детей, и игру взрослых. К тому же функции игры у детей и взрослых имеют все шансы быть абсолютно различными [58].

Одним представлялось, что они отыскивали начало и основание игры в необходимости предоставить выход лишней жизненной силе. Согласно суждению других, живое создание, играя, покоряется природному инстинкту воспроизведения. Считают, что игра удовлетворяет необходимости в развлечениях и разрядке. Другие наблюдают в игре особую заблаговременную тренировку перед основательным процессом, которого может потребовать жизнь, либо оценивают игру как занятие в

самообладании. Другие опять-таки отыскивают начало в естественной необходимости что-то уметь, либо что-то осуществлять, или в стремлении к верховенству либо соперничеству. В конечном итоге, есть и такие, кто относится к игре равно как к невинной компенсации вредных побуждений, равно как к важному восполнению монотонной односторонней деятельности или как к удовлетворению в некой фикции неосуществимых в настоящей ситуации желаний и тем самым поддержанию чувства личности.

Нидерландский философ Й. Хейзинга, начавший основательное исследование игры, рассматривает ее суть в возможность приводить в удовольствие, приносить радость. Он определяет ее как добровольное действие, которое происходит внутри установленных границ места и времени по принятым, но неотъемлемым правилам с целью, заключенной в нём самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь. Игра, которая существует не только лишь в человеческом, но и в животном обществе, никак не поддается логическому объяснению, это в самом полном значении слова некоторое излишество. Тем не менее, данная точка зрения никак не препятствовала видеть философу в игре, как высшем проявлении человеческой сущности, основу культуры, а, следовательно, и основу развития.

Изучением феномена игры занимались такие отечественные ученые, как А.Н. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др. Советский педагог В.А. Сухомлинский считал, что без игры нет и не может быть полноценного умственного развития ребенка, благодаря игре он становится любознательным и познаёт окружающий его мир [47]. Наверное, каждый специалист в области детской психологии хоть раз затрагивал какие-либо проблемы игровой деятельности и выдвигал свою точку зрения на её значение. Игру свободно применяют в практических целях. Например, распространена специальная «игровая терапия», которая применяет развернутые формы игровой деятельности с целью коррекции возможных отклонений в поведении детей для лечения психических заболеваний.

Игра является любимой деятельностью детей. Это их образ жизни, направленный на жизненно значимые потребности развития. Игра выступает ведущим видом деятельности на некоторых стадиях, которые проходит ребенок в своём развитии. Создание новой теории игры получило обоснование благодаря исследованиям таких отечественных психологов, как П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. В монографии Д.Б. Эльконина содержится детальное изложение истории формирования отечественной теории игры, ее ключевых понятий и экспериментальных исследований.

В основе отечественной теории детской игры лежит понимание о её социальной природе. Ролевая игра зарождается в процессе исторического развития в результате изменения места ребенка в системе социальных отношений. Так появляется новый период в развитии ребенка – период ролевых игр [58].

В основные структурные единицы игры входят: воображаемая ситуация, роль и реализующие её игровые действия. Основу роли в развитой сюжетно-ролевой игре составляют именно отношения между людьми, а не предметы. В структуру игровой деятельности входят такие компоненты, как сюжет и содержание. Сюжетом игры является та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Содержанием игры является то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального, характерного момента деятельности и отношений между взрослыми.

Уровни сюжетно-ролевой игры, отражающие различия в подчинении ролевому правилу, Д.Б. Эльконин показал через анализ изменений в содержании игры. Подход к игре как ведущей деятельности является одним из главных положений отечественной теории детской игры, т.е. в связи с развитием игры у детей происходят основные изменения, развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новому, высшему этапу его развития [26].

Ролевая игра никак не является продуктивной деятельностью, мотив игры заключен в самом её процессе. При этом формирование мотивов игры рассматривается в изменении содержания. На ранних этапах детства мотив игры выполняет потребность в действиях с предметами. Далее в процессе формирования потребности действовать как взрослый и вычленения взрослого в качестве образца мотивом становятся никак не игровые действия, а воспроизведение роли. В развитой игре именно воображаемая ситуация и значимость становятся основным смыслообразующим аргументом. А.Н. Леонтьев считает, что предметный мир для ребенка все более расширяется. В этот мир входят и предметы ближайшего окружения ребенка, и те предметы, с которыми действует сам ребенок, и предметы действия взрослых, которые для ребенка еще фактически недоступны [26].

Таким образом, в основе трансформации игры при переходе от периода преддошкольного к дошкольному детству лежит расширение круга человеческих предметов, овладение которыми встает теперь же перед ним как задача и мир которых осознается им в процессе его дальнейшего психического развития. У ребенка на данном психическом этапе осознание выступает, прежде всего, в форме действия, для него еще не существует отвлеченной теоретической деятельности. Дети, которые осваивают окружающий мир, стремятся действовать самостоятельно в этом мире [26]. Следовательно, дошкольник в процессе развития осознания им предметного мира старается войти в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему предметам, но и к наиболее широкому миру, т.е. старается действовать, как взрослый.

Основной парадокс при переходе от предметной игры к ролевой состоит в том, что непосредственно в предметном окружении ребенка в момент данного перехода существенного изменения может и не произойти. У детей были и остались все те же игрушки – куколки, автомобильчики, кубики, мисочки и т. п. Более того, и в самих действиях на начальных стадиях формирования ролевой игры ничего существенно не изменяется.

Дошкольник мыл куколку, кормил её, укладывал спать. Теперь же он с внешней стороны проделывает эти же самые действия с той же самой куклой. Что же случилось? Все эти предметы и действия с ними включены теперь в другую систему взаимоотношений детей и действительности, в новую аффективно-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно получили новый смысл. Превращение ребенка в мать, а куклы в ребенка приводит к превращению купания, кормления, приготовления еды в уход за ребенком. В данных действиях проявляется теперь же отношение мамы к ребенку – её любовь и ласка, а может быть, и наоборот. Это зависит от определенных обстоятельств жизни детей, тех определенных взаимоотношений, какие его окружают.

Ребенок на границе перехода от предметной к ролевой игре ещё не понимает ни социальных отношений взрослых, ни социальных функций взрослых, ни социального значения их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в позицию взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация во взаимоотношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием.

Обобщенность и сокращенность игровых действий считается признаком того, что подобное выделение человеческих взаимоотношений происходит, и, что этот выделившийся смысл эмоционально переживается. Благодаря этому и происходит сначала чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего важную для других людей и, следовательно, вызывающую конкретное отношение с их стороны деятельность. К этому необходимо дополнить ещё одну характерность ролевой игры, которая плохо оценивалась. Все же дошкольник, сколь эмоционально ни входил бы в роль взрослого, все же ощущает себя ребенком. Он смотрит на себя через роль, которую он на себя взял, т.е. посредством взрослого человека, эмоционально сравнивает себя со взрослым и замечает, что он ещё маленький. Понимание того, что он ещё ребенок,

происходит через игру, а отсюда и зарождается новый мотив – стать взрослым и реально осуществлять его функции.

Основным содержанием ролей являются нормы поведения, существующие среди взрослых, поэтому в игровой деятельности ребенок как бы переходит в мир высших форм человеческой деятельности и правил. Нормы человеческих взаимоотношений через игру становятся источником развития морали ребенка. Следовательно, сама игра является школой морали в действии.

Через игру формируется дружный детский коллектив, самостоятельность ребенка, положительное отношение к труду, исправление отклонений в поведении отдельных детей и многое другое. Все эти воспитательные эффекты опираются и на влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, и на становление его личности. Те стороны психического развития, которые были выделены, и в отношении которых было представлено определяющее воздействие игры, считаются наиболее значимыми, так как их развитие подготавливает переход на новую, более значительную ступень психического развития, переход в новый период развития.

Анализ проблемы ранней диагностики и коррекции ЗПР должен основываться на отчетливом представлении механизмов игры, как основного вида деятельности дошкольников, и знании особенностей её становления у детей данной категории.

Научные труды Е.К. Ивановой и У.В. Ульенковой говорят о том, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их сверстников с нормальным интеллектуальным развитием [50]. Н.Л. Белопольская и И.Ф. Марковская в своих исследованиях замечают, что при преобладании игровых интересов над учебными в играх у детей с ЗПР четко выступает однообразие, отсутствие творчества и недостаток воображения [5].

Усложнение правил игры часто приводит к её фактическому распаду. Изучить возможности сюжетно-ролевой игры для решения образовательных

и воспитательных задач в учреждениях для детей с ЗПР впервые предприняла попытку Л.В. Кузнецова [23]. Особое внимание автор обратил на рассмотрение игровой деятельности дошкольников с ЗПР, посещающих подготовительную группу специального детского сада. Сюжетно-ролевою игрой детей данной категории охарактеризовали такие данные, как недостаток развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий, нечеткое распределение и выполнение игровых правил и т.д. Л.В. Кузнецова считает, что уровень развития игры у детей с задержкой психического развития к моменту поступления в школу не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе. По исследованиям Е.С. Слепович выявлено существенное отставание в развитии ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР [41]. В процессе исследования большинство детей находились на первом или на втором уровне развития игры.

Таким образом, задержка психического развития детей свидетельствует не только о необратимом психическом недоразвитии, но и о замедлении его темпа, который в свою очередь проявляется в ограниченности представлений, малой интеллектуальной целенаправленности, недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, а также в преобладании игровых интересов и быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Игровая деятельность ребенка с ЗПР существенно отстает в своём развитии от игровой деятельности ребенка с нормальным интеллектом того же возраста.

### **1.5. Особенности сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нормальным интеллектуальным развитием и с задержкой психического развития**

Игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В игре сконцентрированы наиболее существенные для данного периода проявления психической активности детей. В ней проявляются особенности познавательной, волевой и эмоциональной сфер психической деятельности. Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, игра

интенсивно формируется и приобретает в дошкольном возрасте своего высшего уровня. В данном отношении, исследование развития игровой деятельности дошкольников, имеющих задержку психического развития, представляет особый интерес, в плане формирования психокоррекционной основы преодоления данного дефекта.

В.М Астапов выделяет следующие параметры сюжетно-ролевой игры: содержание, роли, игровые действия, игровые компоненты и отношение к партнеру [4].

Содержание игры – это то, что отражается ребенком в качестве основного характерного момента деятельности и взаимоотношений среди взрослых, в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее полное проникновение ребенка в деятельность взрослых людей. Оно способно отражать только внешнюю сторону человеческой деятельности – только то, с чем воздействует индивид, или отношения человека к своей деятельности и остальным людям. В игре между детьми формируются два плана взаимоотношений: ролевые и дружеские отношения (как партнеров по игре). Последние проявляются в соглашении играть, в обсуждении замысла и его осуществлении, в поддержке и сотрудничестве, в разрешении проблем, образовавшихся по ходу игры и т.д.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, дошкольник, реализуя тенденцию активного вхождения в жизнь, в игре берет на себя разные роли. Роль является единицей, основным моментом игры. Дошкольник, приняв на себя роль взрослого, воссоздаёт его деятельность обобщенно, в символическом виде [57]. Роли выделяются ребенком согласно ходу развития игры, на них строятся взаимоотношения, дети точно следят за их соблюдением в игре. Роли, которые воспроизводятся ребенком в игре – это, как правило, или семейные роли (мама, папа, бабушка и др.), либо воспитательные (няня, воспитатель).

Следующий компонент в структуре игры – правила. В игре впервые появляется новейшая форма удовольствия ребенка – радость от того, что он

действует так, как требуют правила. В игре дошкольник плачет как пациент и радуется как играющий.

Игровые действия – это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер. Согласно суждению Д.Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий в сюжетно-ролевой игре дает возможность создать систему взаимоотношений среди людей [58]. В детской игре происходит перемещение значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и выбирают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия.

В игре нужен товарищ, потому что без него действия не имеют смысла. Во взаимоотношениях детей в игре развивается и закрепляется вся гамма поведенческих реакций и эмоций, сопровождающая межличностные отношения. В игре происходит зарождение смыслов человеческих действий, а смысл человеческих действий, в свою очередь, появляется из отношения к другому человеку.

В. М. Астапов характеризует игровую активность как меру взаимодействия субъекта игровой деятельности, т.е. качественные и количественные свойства взаимодействия ребенка-дошкольника с партнерами по игре, исходящие из его собственной инициативы. Он дает следующие характеристики детей с высокой и низкой активностью в сюжетно-ролевой игре [4]. Высокоактивный дошкольник включается в обсуждение плана игры, принимает во внимание точку зрения партнера, достигая при этом совместного решения. Перед игрой дети планируют общий план, в период игры дошкольник может включать в неё новые идеи и образы. Принимает активное участие в совместном построении и творческом развитии сюжета игры. Роль ребенком осознается, сохраняется в течении всей игры, при этом воспроизводятся им индивидуальные особенности, свойственные для конкретного человека. Роль выбирается и реализуется в

соответствии с полом. Игровые действия ребенка побуждаются образом изображаемого персонажа. Дошкольник понимает, что следование правил является условием реализации роли. Свои действия он связывает с действиями партнера.

Ребёнок с низкой игровой активностью принимает готовый замысел игры, или в игре разыгрывает отдельные части без соблюдения последовательности, при этом воспроизводится только внешняя сторона человеческих действий. При распределении ролей он пассивен, из-за чего приобретает в основном второстепенные роли. Роль часто не осознается, не оценивается качество её выполнения. Игровые действия образуются под влиянием наличной ситуации. Правила игры не соблюдаются, дошкольник действует только таким образом, как хочется ему самому в соответствии с индивидуальным планом. Являясь субъектом игровой деятельности, дошкольник выступает вместе с тем и как субъект собственной активности. Дошкольник сам строит стратегию поведения в игре с товарищами. Активность, исходящая из его инициативы, выражается в поведении, в осуществлении тех или иных характеристик сюжетно-ролевой игры, например, в выборе роли, осуществлении замысла игры и т.д.

Изучение литературы показывает, что установление диагноза ЗПР определяется рядом психофизиологических и индивидуальных особенностей детей. Игровая деятельность детей с ЗПР может отличаться рядом дезадаптивных особенностей, затрудняющих его адаптацию к межличностным отношениям со сверстниками. В число симптомов дезадаптации относят агрессию по отношению к людям и предметам, чрезмерную подвижность, ощущение собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сконцентрироваться, неуверенность в принятии решения, высокая возбудимость и конфликтность, частые эмоциональные расстройства, ощущение своего отличия от других, лицемерие, заметную уединенность и др.

Игра нуждается в речевом оформлении. Речь детей с задержкой психического развития характеризуется такими специфическими особенностями, как позднее появление речи, бедность словарного запаса, нарушение грамматического строя и звукопроизносительной стороны речи. Всё это усложняет и речевое общение, и игровой процесс, и процесс обучения. При пересказе любого текста дети не сохраняют основной сюжетной линии, отвлекаются на второстепенные детали, пропускают части рассказа.

Становление игровой деятельности у детей с задержкой психического развития подчиняется тем же общим закономерностям, что и у детей с нормальным интеллектуальным развитием, но проходит значительно медленней и имеет ряд специфических особенностей. К шести годам сюжетно-ролевая игра у детей с нормальным интеллектом формируется до высшего уровня, а у детей с ЗПР этого же возраста она находится на низком уровне своего развития, который обычно отмечается в младшем дошкольном возрасте. Особенности мотивационно-целевой основы игры вычлняются у детей с ЗПР различной степени выраженности. Проявляется это в первую очередь в снижении активности в области игрового поведения.

Игра старших дошкольников с ЗПР характеризуется предметно-действенным способом её построения. Она носит чаще всего неречевой характер, в ней очень редко используются предметы-заместители. Поведение детей с ЗПР в игре часто носит недостаточно эмоциональный характер, нарушение самоконтроля, в процессе игровых действий дети не могут построить межличностные взаимодействия, поэтому стараются избегать общения со сверстниками. У детей данной категории преобладает недоразвитие социальной зрелости, которая проявляется в агрессивном поведении, в частой смене настроения, в суетливости, в чувстве страха, в неуверенности, в фамильярности по отношению к взрослому, а также в трудностях приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий.

Несформированность игровой деятельности выступает как одна из диагностических признаков задержки психического развития у ребенка. Е.С. Слепович, изучив игровое поведение старших дошкольников с ЗПР, выявил, что развитие игровой деятельности весьма затруднительно осуществить в рамках традиционно применяемых дошкольных учреждениях форм и приемов. У детей данной категории являются несформированными следующие компоненты сюжетно-ролевой игры: бедным и скудным являются и содержание игр, и игровые отношения, и способы общения и действия, также проявляются отсутствие творчества и слабость воображения. Сюжет же игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики, а игровые роли охватывают небольшое игровое общество на короткий временной срок [29].

Таким образом, общение ребенка со сверстниками является важнейшим фактором его развития и адаптации к социуму. Успешность дошкольника в игровой деятельности во многом способствует его успешности и в школьном обучении. Следовательно, сюжетно-ролевые игры являются эффективным средством воспитания и обучения, которые необходимо использовать в коррекционной работе.

## ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ

### **2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента**

Основная задача ДОУ компенсирующего вида для детей с ЗПР – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития; организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с ЗПР через цикл сюжетно-ролевых игр создают условия для благоприятного формирования и развития связной устной речи. В связи с этим было

проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трех этапов:

1 этап – констатирующий. На этом этапе определялся уровень сформированности связной устной речи старших дошкольников с ЗПР.

2 этап – формирующий. Данный этап был направлен на формирование и развитие связной речи через цикл сюжетно-ролевых игр у старших дошкольников с ЗПР.

3 этап – контрольный. На данном этапе была проведена повторная диагностика связной устной речи старших дошкольников с ЗПР после экспериментального обучения.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга.

В эксперименте приняли участие 6 детей с ЗПР в возрасте 5-6 лет.

Цель констатирующего эксперимента – исследовать уровень связной речи посредством диагностических методик старших дошкольников с ЗПР. Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

1. Подобрать и спланировать методики для обследования.
2. Подобрать наглядный материал для обследования.
3. Провести констатирующий этап исследования для выявления уровня сформированности связной речи старших дошкольников с ЗПР.
4. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента, сделать выводы.
5. Проанализировать полученные данные, составить программу и организовать формирующий этап исследования по формированию и развитию связной речи через сюжетно-ролевые игры у старших дошкольников с ЗПР.

6. Провести повторную диагностику связной речи старших дошкольников с ЗПР после экспериментального обучения, обработать и проанализировать результаты эксперимента.

Краткая психолого-педагогическая характеристика детей, задействованных в эксперименте.

1. Лёва К. 5 лет 3 месяца, диагноз ЗПР: дружелюбный, улыбочный, общается со сверстниками; упрямый, часто капризничает, если что-то делают не так, как он хочет; в игровой деятельности старается быть лидером, поэтому возникают конфликтные ситуации с детьми; словарный запас не достаточно сформирован, имеются нарушения в отдельных звуках.

2. Саша М. 6 лет 2 месяца, диагноз ЗПР: эмоционально неустойчивый, проявляет агрессию, капризничает, быстро утомляется, неусидчив; на занятиях может спокойно встать и уйти со словами «я устал», «я пошел в группу»; проявляет избирательность в игровой деятельности, играет без интереса, быстро отвлекается, во время игры с детьми на контакт не идет, словарный запас беден.

3. Максим С. 5 лет 5 месяцев, диагноз ЗПР: в течение дня имеет доброжелательный настрой, но контакты со сверстниками носят избирательный характер, также избирателен в играх, быстро истощается и утомляется, отвлекается на что-то постороннее.

4. Дима П. 5 лет 7 месяцев, диагноз ЗПР: неусидчивый, не идет на контакт, имеет недостаточную концентрацию внимания, гиперактивен; в игровой деятельности не взаимодействует с детьми, проявляет агрессивность, не подчиняется игровым правилам; проявляется недостаточная дифференцированность словаря, говорит отдельными фразами.

5. Лёша П. 5 лет 4 месяца, диагноз ЗПР: дружелюбный, общительный, легко идет на контакт, неусидчивый, в игровой деятельности проявляет избирательность.

б. Данил Р. 6 лет 1 месяц, диагноз ЗПР: общительный, но на контакт идет с трудом, проявляет медлительность в действиях, эмоционально неустойчивый, быстро утомляется; проявляет интерес в игровой деятельности, взаимодействует с детьми, словарный запас ограничен.

Для проведения констатирующего этапа исследования были подобраны следующие методики, которые выявляли уровень сформированности речи детей. В понятие «связная речь» мы включили следующие компоненты, которые и стали критериями:

1. Уровень словарного запаса.
2. Уровень сформированности грамматического строя речи.
3. Способность к пересказу.
4. Уровень развития звукопроизводительной стороны речи.

Диагностика проводилась в первую половину дня в спокойной, доброжелательной обстановке, что позволило достичь цели эксперимента. Был найден контакт с каждым из исследуемых дошкольников, осуществлен индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку.

В качестве диагностического инструментария по определению развития каждого параметра связной речи были подобраны и адаптированы следующие методики. Для определения уровня словарного запаса были использованы практические материалы О.В. Боровика и С.Д. Забрамной [17]. При разработке методик исследования грамматического строя были использованы материалы Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [24]. При исследовании способности к пересказу были использованы материалы А.М. Бородич [7]. Для выявления уровня звукопроизношения использовался иллюстративный материал О.Б. Иншаковой [19]. Для оценки успешности выполнения заданий использовалась балльная система заданий. Все результаты заносились в протоколы, которые были оформлены в виде таблиц.

#### **Методика №1. Уровень словарного запаса.**

Цель: определить уровень сформированности словарного запаса.

Описание: ребенку предлагается картинка, на которой изображены люди, предметы и различные действия. Его просят подробно рассказать, что изображено на данной картинке (см. Приложение 1).

Оценка результатов:

6-7 баллов – если в рассказе ребенок употребляет не менее 6-7 из перечисленных частей речи;

4-5 баллов – в рассказе встречаются 4-5 разных признаков;

0-3 балл — рассказ отсутствует или в нем содержатся хотя бы 2-3 слова, представляющие собой одну-единственную часть речи.

Речь ребенка фиксируется (см. Приложение 2).

Высокий уровень (6-7 баллов): словарь ребенка характеризуется полным объемом словаря, употребляет все части речи, которые даны в протоколе, нелитературной лексики нет. Использует однородные члены предложения, употребляет слова с предлогами. Слова употребляются точно по смыслу.

Средний уровень (4-5 балла): объем словаря близок к допустимому, в активном словаре преобладает только половина признаков при описании картинки, встречаются жаргонизмы.

Низкий уровень (0-3 балла): объем активного словаря ниже уровня допустимой нормы, недостатки словаря выражаются в неправильных наименованиях и в замене существительных и прилагательных местоимениями. Употребляют из всех признаков только одну часть речи.

**Вывод:** исходя из полученных данных, только 2 из 6 детей показали средний уровень, более-менее рассказали, что изображено на картинке, рассказ был последователен. Остальные дети показали более низкий уровень словарного запаса, справлялись только благодаря подсказкам и вопросам дефектолога. Из частей речи употребляли в основном существительные и глаголы в начальной форме. При планировании заданий коррекционной программы, необходимо формировать употребление в речи полных

предложений с союзами, слов с предлогами, а также владение синонимами и однородными членами предложения.

**Методика №2.** Уровень сформированности грамматического строя речи.

Цель: определить уровень сформированности грамматического строя речи.

**1.** Образовать слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Инструкция: «Большой стул, а если маленький стул, то его мы называем стульчик. Давай продолжим, я называю большие предметы, а ты эти же предметы, только маленького размера».

Речевой материал: палец – пальчик, стакан – стаканчик, стул – стульчик, дом – домик, мяч – мячик, кофта – кофточка, звонок – звонок, книга – книжечка, кольцо – колечко, ведро – ведёрко, дерево – деревце, платье – платьице.

**2.** Образовать названия детёнышей животных.

Инструкция: «Ты любишь животных? Давай вспомним, как называются их детёныши? Как называют детёныша слона? и т.д.»

Речевой материал: лиса – лисёнок, коза – козлёнок, кот – котёнок, волк – волчонок, медведь – медвежонок, курица – цыплёнок, корова – телёнок, свинья – поросёнок.

**3.** Образовать названия профессий мужского рода.

Материал: предлагается 5 сюжетных картинок.

Инструкция: «Давай вспомним названия профессий. Как называется человек, который едет на велосипеде? и т.д.»

Речевой материал: велосипедист, продавец, гитарист, пианист, продавец.

**4.** Образовать относительные прилагательные.

Инструкция: «Окно сделано из стекла, значит, оно стеклянное, а если стол сделан из дерева, то он какой? и т.д.»

Речевой материал: стол из дерева, шарф из шерсти, мяч из резины, снеговик из снега, ключ из железа, сумка из кожи, варенье из малины, сок из апельсина, шапка из меха, подушка из пуха.

**5. Образовать приставочные глаголы противоположного значения.**

Инструкция: «Давай вспомним слова противоположного значения. Например, пристегнуть, а наоборот, что сделать? отстегнуть; привязать, а сделать наоборот – значит, что сделать? отвязать и т.д.»

Речевой материал: приклеить – отклеить, привязать – отвязать, сгибать – разгибать, собирать – разбирать, наливать – выливать, входить – выходить, привязать – отвязать, привезти – отвезти.

Оценка результатов:

3 балла – правильный ответ

2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи

1 балла – форма образована неверно

0 балл – невыполнение

Результаты каждого ребенка фиксируются в протоколе (см. Приложение 3).

Высокий уровень (11-15 балла): самостоятельно и правильно образует: уменьшительно-ласкательные формы существительных, существительные во множественном числе. Понимают и правильно образуют относительные прилагательные, образуют приставочные глаголы противоположного значения.

Средний уровень (6-10 балла): допускает незначительные ошибки при образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, существительных во множественном числе. Образовывает относительные прилагательные и приставочные глаголы противоположного значения по уточнению педагога (правильный ответ после стимулирующей помощи), либо исправляет ошибки по наводящим вопросам.

Низкий уровень (1-5 балла): дети не могут самостоятельно образовать уменьшительно-ласкательные формы существительных, существительных во

множественном числе. Не могут образовать относительные прилагательные, не понимают значение приставочных глаголов противоположного значения. Не понимают вопросы педагога: просто повторяют слова, демонстрируя непонимание задания, либо отказываются от выполнения его.

**Вывод:** По результатам методики выявлено, что ни один ребенок не может образовывать приставочные глаголы противоположного значения, либо образует, лишь повторяя за дефектологом. Также в словообразовании названий профессий мужского рода дети нуждались в помощи, самостоятельно не могли обобщать языковые единицы. Достаточно легко и полно дети образовывали существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но в образовании слов с помощью суффикса -иц- нуждались в подсказке. Только Леша П. показал высокий уровень, остальные – средний и только двое детей показали низкий уровень. При планировании заданий коррекционной программы, необходимо обращать внимание на словообразование слов с помощью суффиксов и приставок.

### **№3.** Способность к пересказу.

Цель: выяснить уровень развития умения составлять пересказ.

Инструкция: «Послушай внимательно сказку «Репка» и запомни её (см. Приложение 4). Попробуй пересказать мне её самостоятельно».

Примеры пересказа детей фиксируются в протоколе (см. Приложение 5).

В ходе пересказа оценивались следующие параметры:

1. Объем сказки (определяется путем подсчета предложений):  
Полный текст (15 предложений) – 3 балла;  
Половина текста (6-8 предложений) – 2 балла;  
Меньше половины текста – 1 балл.
2. Смысловая целостность (последовательность всех действий):  
Содержание текста в полном объеме – 3 балла;  
Отмечаются нарушения последовательности действий – 2 балла;  
Отмечаются пропуски частей текста – 1 балл.

3. Средства связи (связность изложения):

Полностью соблюдается связность предложений – 3 балла;

Единичные смысловые несоответствия – 2 балла;

Связность изложения значительно нарушена – 1 балл.

4. Самостоятельность (анализируется с позиции оказания помощи ребенку со стороны взрослого):

Пересказ составлен самостоятельно – 3 балла;

Пересказ составлен с помощью взрослого – 2 балла;

Пересказ составлен по наводящим вопросам – 1 балл.

Оценка результатов:

Высокий уровень – 3 балла

Средний уровень – 2 балла

Низкий уровень – 1 балл

Высокий уровень – 9-12 баллов: ребенок изложил полный объем текста, последовательно и точно передал содержание текста, соблюдал связность предложений и действий, пересказ вёл самостоятельно, использовал авторские слова, не употреблял длительных пауз.

Средний уровень – 5-8 баллов: ребенок передал половину текста, в содержании присутствует изменение порядка действий, употребляет смысловые несоответствия, пересказывал текст с помощью дефектолога, употребляет короткие паузы.

Низкий уровень – 0-4 балла: неверное воспроизведение текста, предложений меньше, чем половина, отмечаются пропуски частей текста, связность изложения значительно нарушена, пересказ составлен по наводящим вопросам, в речи содержатся длительные паузы.

**Вывод:** Опираясь на результаты методики, можно утверждать, что двое детей продемонстрировали низкий уровень, они не смогли пересказать текст, а Данил Р. проявил негативизм и вообще отказался выполнять задание. Единственный высокий уровень у Максима С. Пересказал сказку медленно, но сохраняя последовательность. Остальные дети показали средний уровень.

В пересказе дети пропускали последовательность действия каждого героя, пропускали многие части текста видимо из-за невнимательности и утомляемости. При планировании заданий коррекционной программы, необходимо развивать способности детей к запоминанию, воспроизводить текст без нарушения последовательности.

#### № 4. Уровень развития звукопроизносительной стороны речи.

Цель: обследовать звукопроизношение и выявить уровень звукопроизносительной стороны речи ребенка.

Материал: различные картинки, в название которых входят исследуемые звуки.

Инструкция: «Перечисли все предметы, которые изображены на картинке».

В протоколе фиксируется характер произношения каждого звука и затем анализируется (см. Приложение 3).

Проверяются следующие группы звуков:

- свистящие, шипящие, аффрикаты: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ч], [щ], [ж];
- сонорные: [р], [р'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'];
- заднеязычные [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'];
- звонкие [в], [з], [ж], [б], [д], [г].

Оценка результатов: при обследовании необходимо отметить характер произношения изолированных звуков: отсутствие, замена, или искажение. На основании этого делается вывод об уровне сформированности звукопроизношения.

Результаты обследования по предложенному заданию оцениваются в баллах следующим образом:

- 3 балла – четкое произношение данного звука;
- 2 балла – искажение или замена одного или нескольких звуков группы;
- 1 балл – отсутствие всех или нескольких звуков группы.

Баллы, начисленные на каждую группу, суммируются.

Максимальное количество баллов – 75

Высокий уровень – 61-75 балла

Средний уровень – 35-60 баллов

Низкий уровень – 0-34 балла

**Вывод:** Таким образом, дети не имеют нарушений в произношении заднеязычных и звонких звуков, часты нарушения, искажения и замены в шипящих и свистящих звуках. 3 детей получили высокий уровень, остальные 3 – средний уровень, низкого уровня не наблюдается, так как дети на достаточном уровне обладают звукопроизводительной стороной речи. При планировании заданий коррекционной программы, необходимо уделять внимание правильному произношению отдельных звуков в словах.

Далее проводятся результаты констатирующего эксперимента.

## **2.2. Результаты констатирующего эксперимента**

Проведение констатирующего этапа исследования позволило выявить уровень владения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В таблице 5 представлены результаты констатирующего этапа исследования в экспериментальной группе.

Проанализировав данные констатирующего этапа исследования в экспериментальной группе, можно сделать вывод о том, что количество детей с показателями среднего уровня выше, чем с низким или высоким, что позволяет сделать вывод о среднем уровне сформированности связной речи.

Анализ параметров обследования связной речи старших дошкольников с ЗПР показывает, что у детей с задержкой психического развития словарный запас ограниченный, скудный и находится ниже возрастной нормы. Дети в большинстве случаев употребляют существительные и глаголы в начальной форме. Отмечается неточность употребления значения слов, поиск подходящих слов происходит крайне медленно, с подсказкой педагога. Испытывают сложности в подборе слов синонимов.

По результатам грамматического строя речи выявлено, что у детей наиболее сформированными являются словообразовательные модели с использованием суффиксов -ик, -ек-, -к-. С образованием слов с помощью суффикса -иц- дети не могли справиться и нуждались в подсказках (платице – платишко, платечко; деревце – деревушко). Дети использовали ограниченное число суффиксов, образовывали прилагательные в неправильных формах (мехная, пушная), а также не могли образовать в правильной форме приставочные глаголы противоположного значения (подъезжает – езжает) и названия профессий мужского рода.

Дети говорили не связно, отдельными фразами, без последовательности. Дети стараются пересказывать текст, но значительно сокращают его в объеме, утрачивают логическую цепочку, пропускают действия, нарушают связь между предложениями. В пересказе присутствует большое количество повтор и пауз. В картине нарушений звукопроизношения большое место занимают смещения звуков, наиболее распространены смещения свистящих и шипящих звуков [с-ш, з-ж, с-ч, с-щ], а также сонорных [р-л]. Дети испытывали трудности в речеслуховом восприятии и фонематических функциях.

Таким образом, связная речь у детей с ЗПР своеобразна и плохо развита, большинство детей не способны построить краткий или развернутый ответ, отсутствует логическое обоснование своих утверждений и выводов. Речь детей с ЗПР характеризуется непроизвольностью и неосознанностью высказывания, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Что касается общего развития речи, то у некоторых детей отсутствуют навыки культуры речи, они не умеют использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи.

Итак, на формирующем этапе исследования следует решить следующие задачи:

1. Расширять и обогащать словарный запас детей.
2. Обучать навыкам культуры речи и развивать дикцию.

3. Учить строить развернутые ответы, говорить полными предложениями.

4. Уделять внимание развитию связной речи в сюжетно-ролевых играх.

### ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ

#### **1.1. Программа, методы и приемы работы по развитию связной устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР**

Результаты констатирующего эксперимента показали, что развитие связной устной речи у детей с ЗПР 5-6 лет находится на среднем уровне. Следовательно, они нуждаются в создании специальных условий, направленных на развитие связной устной речи. Таким образом, нужно провести коррекционную работу, направленную на формирование и развитие связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе сюжетно-ролевой игры.

Целью формирующего эксперимента является составление и реализация цикла сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Каждая игра разрабатывалась по следующим направлениям:

– развитие словаря: активизация и обогащение словаря по определенной теме, описание частей предметов, название действий с данными по теме предметами;

– формирование грамматических представлений: задания на словоизменение, на словообразование (уменьшительно-ласкательные суффиксы, приставочные глаголы противоположного действия, относительные прилагательные), употребление предлогов и союзов.

– связно и последовательно передавать содержание готового текста или самостоятельно составлять связный текст, формирование правильного звукопроизношения.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать комплекс сюжетно-ролевых игр, развивающих связную устную речь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
2. Частично апробировать данную программу занятий.
3. Оценить эффективность данной программы в контрольном эксперименте.

Формирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга. Исследование проводилось в течение двух недель в старшей группе №6. Встречи проходили ежедневно с понедельника по пятницу в первой половине дня, в свободное от занятий время. С детьми проводились сюжетно-ролевые игры в групповой форме по 30 минут, в эксперименте участвовало 6 детей.

В ходе работы с дошкольниками соблюдались следующие условия:

1. Подготовка к проведению сюжетно-ролевой игры, ее проведение и анализ.
2. Руководство сюжетно-ролевой игрой.
3. Учет особенностей развития детей.
4. Использование разных игр.
5. Поддержание интереса к игре.

При подготовке к сюжетно-ролевой игре были использованы следующие приемы:

- использование сюрпризных моментов с целью поддержания интереса детей к игре;
- чтение книг по теме игры, обсуждение сюжета, поступков героев;
- проведение экскурсии по теме игры;
- проведение бесед по различным тематикам, сопровождаемых рассматриванием соответствующих иллюстраций и мультфильмов;
- оказание детям помощи в организации игровой обстановки.

Организуя работу по развитию связной устной речи у детей с ЗПР в процессе сюжетно-ролевых игр, прежде всего, мы планировали методические

приемы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи, а также предусматривали возможности реализации постепенно возрастающих речевых умений в контексте игр. Для этого был разработан план работы (см. Таблица 6) по развитию связной устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе сюжетно-ролевых игр.

Коррекционная работа по развитию связной устной речи у детей с ЗПР в процессе сюжетно-ролевых игр включала в себя работу над словом, предложением и текстом. Эти направления коррекционной работы были тесно связаны между собой и реализовались параллельно. Так, например, расширение объема словаря и уточнение значений слов проводилось в ходе работы над предложением.

Учитывая, что основными задачами коррекционной работы по формированию связной речи являлись обогащение словаря, уточнение значений слов, усвоение грамматического строя речи, то успешное решение этих задач обеспечивало не только расширение словарного запаса за счет введения новых слов, но и точное употребление слов, умение свободно и правильно ими пользоваться, формирование чувства языка.

Работа по развитию речи была направлена на увеличение словарного запаса за счет усвоения новых слов и значений, качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов), овладение способами грамматически правильного построения развернутых высказываний в игре (ответы на вопросы), формирование четкого и последовательного изложения. Работа над словарем осуществлялась на материале имен существительных, прилагательных, глаголов, начиная со слов, наиболее часто употребляемых в речевой практике, с постепенным переходом к менее употребительным. Подбор речевого материала осуществлялся в соответствии с тематикой игры.

В процессе сюжетно-ролевой игры дефектолог выступал в качестве организатора совместной игры, иногда принимал участие для разрешения каких-либо вопросов, давал образец диалога в конкретной ситуации.

Необходимым условием успешного развития связной речи детей в сюжетно-ролевой игре был подбор разнообразных игрушек. Наряду с сюжетными игрушками, изображающими в уменьшительном виде реальные предметы, дети использовали в игре предметы, которые замещали реальные (карточки, палочки, листочки т.д.). По мере овладения детьми сюжетно-ролевой игрой было показано, что можно использовать карандаш вместо градусника, карточки с цифрами, вместо настоящих денег, палочки или бумажки вместо корма для животных, стулья вместо велосипеда. Обращение в игре к заменителям ставило детей перед необходимостью переименовать предмет, а затем сообщить об этом другим играющим. Таким образом, в игре, кроме речи, определяемой особенностями взятой на себя роли, появлялась речь, функцией которой являлось согласование совместных действий.

Таким образом, нами составлен и реализован цикл сюжетно-ролевых игр для развития связной устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Конспекты сюжетно-ролевых игр, используемых в работе, представлены в приложениях 11 – 14.

Далее проводится контрольный, заключительный эксперимент для выявления динамики в развитии речи детей.

### **3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента**

Цель контрольного эксперимента заключалась в оценке эффективности экспериментальной работы по развитию связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе сюжетно-ролевых игр. Для этого была проведена повторная диагностика для выявления динамики развития связной устной речи у детей с использованием ранее примененных методик:

1. Уровень словарного запаса.
2. Уровень сформированности грамматического строя речи.
3. Способность к пересказу.
4. Уровень развития звукопроизводительной стороны речи.

В результате исследования были получены следующие данные.

В таблице 7 предоставлены результаты методики №1 «Уровень словарного запаса». Инструкция и обработка результатов не изменялась. Речь каждого ребенка фиксировалась (см. Приложение 7).

**Вывод:** Таким образом, можно заметить, что дети повысили свой уровень по сравнению с констатирующим экспериментом. Двое детей (Лёва К. и Максим С.) повысили свой уровень до высокого. Их речь была более последовательна и связна, слова и предложения связывались союзами и предлогами. Увеличилось употребление существительных, глаголов и прилагательных, дети смогли подобрать однородные члены предложения. У троих детей (Саша М., Дима П. и Лёша П.) уровень поднялся с низкого до среднего. В их рассказах появилась последовательность действий, но связности как таковой еще не было видно. С помощью дефектолога подбирали однородные члены предложения, Дима П. при рассказе употребил частицу НЕ. У Данилы Р. не произошло изменений, результаты показали низкий уровень, так как ребенок выполнял задание без интереса и желания, речь была не связная, говорил отрывками.

В таблице 8 предоставлены результаты методики №2. Инструкция и обработка результатов не изменялась. Речь каждого ребенка фиксировалась в протоколе (см. Приложение 8).

**Вывод:** По результатам методики выявлено, что Лёва К, Максим С. и Лёша П. показали высокий уровень. Они уверенно и без ошибок образовывали существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, усвоили образование слов с помощью суффикса -иц-. Помощь дефектолога почти не требовалась, задания выполняли достаточно самостоятельно и с интересом. Остальные ребята (Саша М., Дима П. и Данил Р.) повысили свои результаты до среднего уровня. В образовании слов требовалась стимулирующая помощь дефектолога. В целом, можно сказать, что дети выполняли задания намного лучше и быстрее, но в образовании приставочных глаголов

противоположного значения всем требовалась стимулирующая помощь, что говорит о недостаточном усвоении данного задания

В таблице 9 предоставлены результаты методики №3. Инструкция и обработка результатов не изменялась. Ответы каждого ребенка фиксировались в протоколе (см. Приложение 9).

**Вывод:** Исходя из полученных данных, можно утверждать, что дети показали положительную динамику в способности к пересказу. Четверо детей показали высокий уровень (Лева К., Саша М., Максим С. и Леша П.), они смогли пересказать сказку самостоятельно, не упустив части текста, соблюдали последовательность действий каждого героя. Выполняли задание с интересом и желанием. У остальных же детей (Дима П. и Данил Р.) результаты показали средний уровень. Дети испытывали потребность в подсказках дефектолога о начале действий, в рассказе преобладали смысловые несоответствия, пропускали части текста, изменяли сюжет, добавляя выдуманные действия героев.

В таблице 10 предоставлены результаты методики №4. Инструкция и обработка результатов не изменялась. Ответы каждого ребенка фиксировались в протоколе (см. Приложение 10).

**Вывод:** Таким образом, результаты показывают, что развитие звукопроизносительной стороны речи дали положительные результаты именно в произношении шипящих звуков, звук [р] дети искажают, либо он вообще отсутствует, что свидетельствует о том, что для формирования звукопроизношения сонорных звуков требуется длительное время, а за несколько недель каких-то результатов добиться очень трудно.

Проведение контрольного этапа исследования позволило выявить уровень владения связной речью детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В таблице 11 представлены результаты контрольного этапа исследования в экспериментальной группе.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у детей произошли достаточно очевидные изменения в развитии связной устной

речи: большинство детей от низкого уровня перешли к среднему, а от среднего – к высокому, что свидетельствует о положительной динамике сформированности речи. Не отмечено существенных сдвигов только у одного ребенка (Данил Р.).

Проведя контрольные методики по выявлению сформированности объема словаря, было отмечено, что у детей увеличился активный словарный запас. Он стал более сформированным, дети стали употреблять больше существительных, глаголов, подбирать прилагательные и однородные члены предложения, в предложениях стали соединять слова предлогами и союзами. Увеличилась точность употребления слов, дети стали более целно, последовательно и связно излагать свои мысли.

В целом, анализируя результаты, можно сказать, что у каждого ребенка появились значительные изменения в развитии словарного запаса. Двое детей увеличили свои показатели до высокого уровня (20%), трое детей от низкого уровня перешли к среднему (70%), и только один ребенок не показал динамику в развитии словаря (10%), что свидетельствует о том, что для этого ребенка нужно больше времени на формирования словаря.

Такие операции, как словообразование и словоизменение слов, показали значительную положительную динамику. Так дети самостоятельно и верно стали образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, при назывании детёнышей животных стали допускать меньше ошибок, а образование относительных прилагательных в контрольном эксперименте давалось им значительно легче, чем прежде. Но умение образовывать приставочные глаголы с противоположным значением и профессий мужского рода не показали значительных изменений, но всё же имели тенденцию к улучшению.

Таким образом, уровень грамматического строя у детей значительно увеличился, низких показателей не осталось, 3 ребенка показали высокий уровень (50%), и остальные 3 от низкого показателя перешли к среднему (50%), что значительно отличается от констатирующего эксперимента.

Выполнение третьей методики «Способность к пересказу» не вызвало никаких затруднений у испытуемых, все дети улучшили свои показатели. Пересказ детей в контрольном эксперименте был наиболее связным, последовательным, содержательным. Действия почти не пропускали, длинные паузы отсутствовали, в подсказках почти не нуждались.

По результатам звукопроизносительной стороны речи после формирующего эксперимента видно, что произошло повышение речевой активности у детей, улучшились произносительные навыки в словах, содержащих шипящие звуки. Сонорные звуки [р] и [р'] остались на том же низком уровне. Это объясняется тем, что развитие звукопроизносительной стороны речи занимает долгий период и не может быть изменено за несколько недель.

Сравнительные результаты сформированности связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по каждой методике представлены в таблице 12.

Следовательно, контрольный эксперимент показал, что у детей с ЗПР связная устная речь стала более свободной, более богатой по содержанию, более логичной и последовательной. Это может говорить об эффективности использования сюжетно-ролевых игр в развитии связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Итак, изучение связной устной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР выявило, что произошли следующие положительные изменения:

- расширение и обогащение словарного запаса;
- процессы словоизменения стали более сформированными;
- сократились ошибки при построении предложений;
- предложения детей стали распространенными, связными, последовательными;
- наименее выраженная динамика отмечена в процессах словообразования.

Таким образом, проведенную работу по развитию связной устной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе сюжетно-ролевых игр можно считать эффективной и для достижения наибольших результатов необходимо продолжать работу в данном направлении.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сюжетно-ролевая игра остаётся единственной областью, где ребенок может понять себя, свою внутреннюю жизнь, своё отношение к миру. Именно в ней ребенок проявляет инициативу и творческую деятельность. И в то же время именно игра способствует развитию связной речи, так как с помощью слова дети организуют сюжет и передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их отношениях. Применение сюжетно-ролевых игр позволяет пополнять и активизировать словарь, ребёнок учится говорить, последовательно и связно выражать свои мысли.

Изучив и проанализировав методическую литературу по проблеме исследования, мы выявили, что становление связной речи происходит на протяжении всего дошкольного возраста. К концу его связная речь дошкольников должна быть сформирована. Задержка психического развития оказывает больше влияние на процесс усвоения речи, поэтому самостоятельно дети овладеть связной устной речью не могут. Следовательно, возникает необходимость в проведении коррекционной работы по формированию связной устной речи у данной категории детей с использованием таких методов, которые способствуют коррекции нарушений связности речи.

Так как сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте, то именно её мы использовали для коррекции речевых нарушений.

Цель данного исследования заключалась в определении влияния процесса сюжетно-ролевой игры на развитие связной устной речи детей

старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Для достижения поставленной цели нами был выдвинут и решен ряд задач.

Для определения уровня сформированности связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР мы организовали и провели экспериментальную работу, которая была поделена на 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе в качестве диагностического инструментария по определению сформированности каждого параметра связной речи были подобраны и адаптированы такие методики, как «Уровень словарного запаса», «Уровень грамматического строя», «Способность к пересказу» и «Уровень звукопроизносительной стороны речи». Для оценки успешности выполнения заданий использовалась балльная система заданий, а также были использованы практические материалы следующих авторов: С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и Г.А. Волкова, А.М. Бородич, О.Б. Иншакова. Результаты констатирующего эксперимента показали, что развитие связной устной речи у детей с ЗПР находится в целом на среднем уровне. Отталкиваясь от результатов констатирующего эксперимента, мы определили содержание формирующего этапа исследования.

С целью формирования связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР была составлена и реализована программа, включающая комплекс сюжетно-ролевых игр, речевой материал для которых был подобран в зависимости от коррекционных задач.

Контрольный этап исследования выявил положительную динамику в развитии связной устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Произошли следующие положительные изменения: расширился и обогатился словарь, процессы словоизменения и словообразования стали более сформированными, сократились ошибки при построении предложений, предложения детей стали распространенными, речь детей приобрела более связный, последовательный и содержательный характер.

Таким образом, можно утверждать, что в сюжетно-ролевой игре у старших дошкольников с ЗПР развивается речевая активность детей. Это позволило говорить нам об эффективности проведенной коррекционной работы.